



Acquisition et interaction en langue étrangère

2 | 1993

Interaction et acquisition d'une langue étrangère

Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère

Marie-Thérèse Vasseur



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/4855>

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 janvier 1993

Pagination : 25-59

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Marie-Thérèse Vasseur, « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 2 | 1993, mis en ligne le 12 janvier 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4855>

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère¹

Marie-Thérèse Vasseur

Introduction. Interaction/Acquisition : la relation obligée

- 1 On n'en finit pas, dans les travaux et bilans sur la recherche en acquisition de langues étrangères de rappeler le paradoxe de Klein (1986) dans lequel ce dernier résume bien toute la difficulté et l'exigence du travail en ce domaine : l'apprenant doit à la fois interagir pour apprendre et apprendre pour pouvoir interagir. Cette phrase nous rappelle en effet constamment la condition nécessaire, sans être suffisante, pour que se mette en place un processus d'acquisition.
- 2 De nombreux chercheurs ont, au cours des dernières années, étudié cette délicate situation de l'apprenant en choisissant l'entrée interaction. Les analyses d'échanges exolingues ont porté sur des masses importantes de données. On évoquera les recherches qui se sont inscrites dans le cadre du projet de la Fondation Européenne de la Science (Bremer et alii, 1989), celles des équipes de Bielefeld (Dausendschön-Gay, Gülich et Krafft, 1993) et de Lyon (Bange, 1989), celles de l'équipe de Neuchâtel (De Pietro, Matthey et Py, 1989 ; Oesch-Serra, 1991). Mais ces premières observations et analyses des négociations menées par les partenaires natif et non-natif en interaction exolingue ont soulevé davantage de questions qu'elles n'ont apporté de réponses. On reste peu avancé sur le problème de la relation entre le fonctionnement des interactions et l'acquisition.
- 3 Cette relation ne peut être remise en cause cependant. On considère actuellement l'apprenant comme un producteur d'hypothèses, c'est-à-dire de constructions cognitives et langagières, progressivement vérifiées et remaniées. Or les structurations et restructurations qui constituent l'acquisition se mettent en place à l'occasion des interactions de tous ordres qui offrent un cadre à la construction de l'interlangue. Plus

particulièrement, elles suscitent des pratiques discursives spécifiques hors desquelles l'activité cognitive du locuteur alloglotte ne peut s'exercer. La dimension cognitive et la dimension interactionnelle sont donc indissociablement liées.

- 4 La clarification de cette relation est l'un des objectifs que P. Bange (1992) assigne aux chercheurs en acquisition d'une langue étrangère. Pour qui travaille dans la perspective interactionniste, dit-il, « le travail de recherche consiste à préciser la relation entre communication et acquisition, la relation entre la phase interactionnelle de la communication et la phase intrapsychique de l'acquisition, relation qu'(il) propose d'appeler "apprentissage" »².
- 5 Je reprendrai cet objectif à mon compte en examinant, dans des données du projet ESF, les manifestations de ce que j'ai appelé ailleurs (Vasseur, 1990a) la « conscience d'apprenant ». Je m'intéresserai en particulier aux diverses formes métalangagières de collaboration dans l'interaction que cette conscience sous-tend chez deux informatrices très contrastées. Mais, auparavant, je me propose de revenir rapidement sur l'interaction exolingue et l'évolution de la réflexion en ce domaine dans la perspective de l'acquisition.

1. Interagir, c'est d'abord construire ensemble du sens

- 6 D'une façon générale, que ce soit dans la situation de communication endolingue ou dans la situation de communication exolingue, l'entrée en interaction de deux locuteurs suppose qu'ils se mettent d'accord sur un objectif commun : l'accomplissement collectif d'une tâche. Cet accord initial et déclencheur et les démarches qui en résultent ont pour effet premier et constant un travail de construction de l'espace interactif (Vion, 1992). La parole des partenaires n'est pas seulement le produit des circonstances et de l'environnement, mais elle est aussi l'outil qui permet aux interactants de se construire un cadre, une définition de leur action, et un objectif, et ce dès qu'ils acceptent l'entrée en interaction. Le résultat est une production collective et dynamique (Schegloff, 1982 ; Gülich, 1986), un discours qui est défini par, et définit à son tour cet espace interactif où se meuvent les partenaires.
- 7 Dès lors qu'on analyse de cette façon la parole échangée, on ne peut plus analyser les discours des interlocuteurs comme deux discours indépendants. C'est ainsi que, pour la communication exolingue, on ne peut s'arrêter à l'analyse totalement unilatérale des problèmes d'intercompréhension qui apparaît dans certaines définitions des stratégies de communication. Celles-ci ont en effet souvent été présentées comme des solutions trouvées isolément par le locuteur pour compenser ses défaillances et les limites de ses moyens d'expression. De telles définitions (Færch & Kasper, 1983 ; Knapp-Potthoff et Knapp, 1982, repris par Bange, 1992), parce qu'elles privilégient une analyse psycholinguistique des difficultés de l'apprenant d'une langue étrangère, ne rendent pas compte du caractère collectif du discours dialogué. La seule définition admissible serait celle de Tarone (1981 et 1983) qui, en essayant de faire la distinction entre stratégies de communication et stratégies de production, a proposé d'appeler stratégie de communication « l'effort mutuel de deux interlocuteurs pour se mettre d'accord sur un sens dans des situations où les structures signifiantes requises ne sont pas partagées », et la parenthèse ajoutée par Tarone est importante : « (le terme *structures signifiantes* ici inclut à la fois les structures linguistiques et les structures de règles sociolinguistiques) »³. Cet effort mutuel se concrétise dans des séquences de négociation et de collaboration qui concernent les deux types de structures.

- 8 Cette réalisation collective qu'est l'interaction se définit d'abord, nous l'avons dit, par son objectif. C'est l'objectif qui structure la tâche à accomplir ensemble et donc l'interaction. Chercher son chemin ou un objet, faire une réclamation dans un magasin, fournir des explications ou des informations ignorées de l'autre ou se présenter à l'Agence pour l'Emploi sont des activités très différemment structurées. Le déroulement de l'interaction, la gestion des tours de parole et des thèmes, les procédés d'ajustement et les différents types de focalisation sont liés au type de tâche accomplie. Ainsi R. Porquier (1992) a montré à propos du domaine de la référence spatiale les types d'interaction spécifiques qu'induisent des tâches expérimentales d'indications scéniques et les types de négociation centrée sur le référentiel auxquelles elles donnent lieu. En aucun cas pour cette tâche, les échanges ne sont focalisés sur la forme. On a constaté au contraire que ce type de focalisation était constant ou très fréquent dans des conversations d'étudiants avec leurs logeurs natifs pendant des séjours linguistiques (Dausendschön-Gay, 1988 ; Krafft, 1993).
- 9 A la fois donné et construit, le travail d'interaction est un reflet du rapport des partenaires à la tâche, à l'autre, à la langue utilisée. Ce rapport se manifeste à travers les avatars d'un discours collectif dont les formes variables, le degré de collaboration et les types de focalisation dépendent des objectifs visés par les partenaires.

2. Apprendre avec l'autre. Le retour du concept d'apprentissage

- 10 Il faut sans doute voir dans l'influence croissante des écrits de Vygotski et de Bruner l'encouragement à la réhabilitation du terme et de la notion d'apprentissage. Ce terme négligé un moment parce que trop étroitement identifié à la situation scolaire, dans les travaux de Krashen par exemple, désigne essentiellement l'engagement du locuteur dans l'acte d'apprendre, c'est-à-dire de gérer, à divers niveaux, son acquisition dans les interactions.
- 11 C'est le texte proposé par Dausendschön-Gay et Krafft à Bielefeld en 1990 qui, se réclamant de ces deux auteurs, propose la réflexion la plus élaborée sur les relations entre l'interaction sociale et l'acquisition de la langue étrangère. On y trouve en effet une proposition d'adaptation à la situation d'acquisition de la langue étrangère du concept de LASS (*Language Acquisition Support System*) élaboré par Bruner pour l'acquisition de la langue première. Tout comme les échanges de l'enfant avec sa mère ou son substitut, les échanges exolingues entre le natif et le non-natif permettraient à l'expert qu'est le natif de guider l'apprenant dans son acquisition de la langue étrangère. Ce guidage de l'acquisition s'accomplirait plus précisément à travers des routines d'interaction conjointe ou « formats » permettant le ciblage sur un système langagier de référence, la collaboration et le progrès.
- 12 La différence entre les deux situations mère/enfant et natif/non-natif n'est, bien entendu, pas négligeable. Les auteurs relèvent en effet la différence que constitue l'expérience de l'acquisition d'une langue pour l'adulte qui s'est déjà constitué une conscience linguistique. Il a acquis ce que Bruner et Hickmann (1983) appellent la fonction métapragmatique, c'est-à-dire qu'il peut thématiser ses problèmes, poser des questions sur la langue, bref avoir des activités réflexives (Vasseur-Arditty, à paraître), sans être toujours capable de les verbaliser dans le nouveau système comme dans

l'ancien. Il peut en tout cas se poser en partenaire actif de son interlocuteur et prendre des initiatives concernant les méthodes utilisées pour l'appropriation de la nouvelle compétence.

- 13 A propos de ces méthodes, Dausendschön-Gay et Krafft ont souligné la distinction, empruntée à Vygotski, entre l'analyse individuelle et l'analyse interactive d'un énoncé dans l'interaction, entre processus intrapsychique et processus interpsychique et, surtout, la relation entre ces deux types de fonctionnement. Les procédés d'hétéro-régulation (ou hétéro-structuration, pour reprendre le terme de Py, (1990) utilisés par les natifs pour fournir au non-natif une aide à la compréhension se distinguent des procédés d'auto-régulation (ou auto-structuration) que pratique l'apprenant, et, en même temps, ils leur ressemblent fortement. La thèse de Vygotski, c'est que l'auto-régulation a d'abord été une « régulation par l'autre ». Les méthodes interactives utilisées par les tuteurs que sont la mère ou le partenaire expert servent de modèle pour la mise en place des méthodes individuelles. Comme le résumant brièvement Dausendschön-Gay et Krafft : « Apprendre à analyser un énoncé, c'est apprendre à faire seul ce qu'on a d'abord fait interactivement ». Ainsi se mettraient en place les savoirs, s'acquerrait l'autonomie chez l'enfant, et, pourquoi pas, chez tout apprenant de langue. Les dispositifs interactifs de guidage et donc d'enseignement permettraient à l'apprenant d'apprendre à apprendre avant de pouvoir apprendre seul. Nous sommes loin d'un dispositif d'acquisition « naturel » qui se déclencherait isolément et de façon spontanée. Cependant, dans le cas de l'apprentissage de la langue étrangère, qui survient après une première expérience de l'apprentissage de l'analyse et de la formulation, on peut se demander si l'apprenant reproduira forcément ce même parcours dans son apprentissage de la langue étrangère. Seule l'analyse de données exolingues diversifiées peut nous permettre de répondre à cette question.
- 14 Une autre différence oppose l'apprentissage de la première langue et de la seconde langue en milieu social. La relation mère-enfant est à la fois une relation communicative et une relation d'enseignement. La relation natif-alloglotte en milieu social est certes une relation dissymétrique, on a souvent insisté sur ce point. Mais elle ne comporte pas cette caractéristique naturellement pédagogique que l'on trouve entre mère et enfant. Elle est seulement communicative. La guidance s'exerce donc en premier lieu au niveau de l'intercompréhension. Les rapports de figuration entre adultes rendent les activités d'enseignement plus délicates, sauf si ces activités font l'objet d'un contrat spécial, explicite ou tacite (Py, 1990), et, à plus forte raison, institutionnalisé. Mais même en cas de contrat, il y a des limites à ce type de démarche, comme l'a montré Apfelbaum (1991).
- 15 La relation de guidance, dont la raison d'être fondamentale est communicative, ne serait donc pédagogique que dans certains cas et à certains moments, selon les changements de focalisation. La distinction proposée par Dausendschön-Gay et Krafft entre la « tutelle pour communiquer » et la « tutelle pour apprendre » pourrait donc être faite dans certains cas mais certainement pas systématiquement. En effet, l'aide à l'apprentissage se développe en général sur une base d'aide à l'intercompréhension et l'aide à la compréhension a souvent lieu dans le cadre interactif d'un contrat didactique.
- 16 Bange (1992) pense, lui aussi, que l'engagement dans l'apprentissage n'a rien de naturel ni de spontané chez un non-natif. Il souligne que le non-natif a le choix de devenir « candidat-apprenant » ou non. Selon cet auteur, « l'apprentissage est un but que peut se donner (ou ne pas se donner) le locuteur non-natif », et il insiste sur la nécessité de bien distinguer entre les deux rôles : celui de locuteur non-natif et celui d'apprenant, même si

ces deux rôles sont assumés par la même personne et, ajouterons-nous, si la distinction n'est pas toujours claire et si elle est instable. En tout cas, ce choix d'apprendre fait par le non-natif ne peut que laisser des traces dans l'interaction et le discours collectif élaboré par les deux partenaires. Le travail d'assistance à l'apprentissage pratiqué par le partenaire natif mérite qu'on s'y attarde. Nous allons l'étudier maintenant.

3. Aide à l'apprentissage. Que veut dire étayer ?

- 17 Dans ses propos sur les relations de « tutelle » entre les deux partenaires, Bruner montre le rôle fondamental de l'expert qui dirige, oriente, structure l'échange afin que se mette en place le système de transmission des savoirs. Il désigne précisément par *étayage* l'ensemble des interventions de ce partenaire compétent qui ont pour effet de permettre au partenaire moins compétent de réaliser une performance qu'il n'aurait pu réussir sans cette aide. Comme le précise Hudelot (1992), ces interventions étayantes ne se limitent pas aux seules informations nécessaires et suffisantes (proposition lexicale par exemple) permettant à l'apprenant de franchir une nouvelle étape : ce sont « des conduites aux multiples fonctions qui engagent la dyade à la fois sur les plans cognitif, affectif et relationnel ».
- 18 Par ailleurs, les analyses de Bruner indiquent que les conduites d'étayage de l'adulte varient selon l'âge et les besoins de l'enfant. Ce constat permet de souligner que l'étayage n'est ni standard ni statique : c'est une aide souple, apportée au moment opportun, adaptée à la situation et aux démarches de l'apprenant. Comme le souligne Hudelot, l'étayage n'est « ni simple apport d'information, ni pure intentionnalité...un discours qui ne visait pas à faire parler l'enfant peut étayer, une conduite mue par le désir de soutenir peut en fait fonctionner comme un contre-étayage et le bloquer ». C'est donc l'effet produit sur l'élaboration collective du sens qui indiquera que l'intervention a été étayante. Ce qui, du point de vue des interlocuteurs, situe l'intervention étayante d'abord dans l'immédiateté du dialogue et de la performance obtenue. D'où la typologie très pragmatique qui peut être dégagée : on distinguera les étayages à effet immédiat, les étayages à effet nul et les étayages à effet négatif d'obstacle à la performance. Ces constats cependant ne préjugent en rien des traces laissées à long terme par ces étayages. Ces dernières, que le chercheur tente de repérer, peuvent entrer en contradiction avec les effets immédiats ou en être la synthèse et sont beaucoup plus difficiles à apprécier.
- 19 On pourra ranger dans la première catégorie des séquences d'étayage à effet immédiat les séquences réparatrices de type SPA (*séquences potentiellement acquisitionnelles*, Py, 1990) centrées sur la recherche de la formulation, comme cette séquence où G parle de ses problèmes d'estomac et où le natif lui fournit le mot recherché :

N :	mais tu as mal ?
G :	(...) hm hm [se] un *poco un poco de dolor eh con la*[laɲ] *con la leche* [la laɲ]
N :	++lait
G :	lait hm hm (GD23A) ⁴

ou les séquences d'aide à la compréhension où le natif décompose informations et énoncés :

N :	vous allez pas y (en Normandie) aller du tout là ? si ?
B :	oui oui
N :	si vous allez y aller un petit peu ou pas ?
B :	*no* [no kompren pa]
N :	tu comprends pas euh ++ toi tu commences le neuf
B :	hm hm
N :	donc tu vas rester toute seule à Paris et ils vont aller en vacances ou quoi ?
B :	[je ne se pa i me di la + e un] week-end samedi dimanche (..) après [return] (BE24A)

- 20 A un niveau de gestion plus globale des rôles, certaines interventions du chercheur qui échappent au script instauré en proposant des rôles inversés, organisation inattendue dans la situation d'entretien, peuvent totalement déstabiliser le non-natif. Sous l'apparente volonté de rompre avec la dissymétrie de l'échange en redonnant l'initiative de la parole au non-natif, il s'agit bien alors de contre-étayage. C'est le cas dans la séquence suivante qui suit les réponses de G à une série de questions portant sur son pays et son installation en France :

N :	et bon tu veux me poser des questions ?
G :	hm [ke me di ?]
N :	tu veux me poser des questions à moi ? toi
G :	*sobre* quoi ?
N :	ben je sais pas tu veux savoir quelque chose sur moi ?
G :	eh [ke le di ?] +++ *hay yo que lo digo* (= qu'est-ce que je lui dis ?) (soupir) les questions *sobre* quoi ? (GD32A)

- 21 C'est bien la structure globale de l'entretien et le schéma d'action auquel elle se réfère qui se trouvent remise en question par l'intervention-surprise du chercheur.
- 22 Dans une autre situation au contraire, quand il s'agit pour le non-natif de faire la connaissance d'une personne nouvelle qui n'est pas un chercheur, le scénario tire davantage vers le mode flou de la conversation à bâtons rompus. Le non-natif peut alors se sentir autorisé à initier des séquences nouvelles :
- vous [e] français ?
 - vous [parle] l'argot facile ?(BE31J)

- 23 La distinction entre étayage local et étayage global n'est pas toujours aussi nette que dans ces derniers exemples. Hudelot a montré que c'est à travers l'étayage local que se gère la plus grande part de l'interaction dialogique. Selon cet auteur, l'étayage local concerne plus proprement « le mécanisme du ceci ayant été dit on peut (ou on doit) dire cela ». Il regroupe aussi bien les séquences de négociation sur le « *comment dire* » que les séquences sur le « *quoi dire* ». Il comprend des étayages anticipateurs (introduction du thème, questions catégorielles fermées ou ouvrantes) de même que des réponses ou ébauches de réponses proposées à l'apprenant ou des évaluations positives et négatives, vérifications, demandes de clarification, toutes interventions où l'expert se positionne par rapport au non-expert et où jouent fortement, surtout entre adultes, les rapports de figuration. Par ses interventions locales, le partenaire fort est donc en situation de proposer ou d'imposer :
- des contenus, (le(s) thème(s) de l'échange) ;
 - des formes (dans les séquences de recherche lexicale, d'explication ou de correction) ;
 - des catégories (l'organisation du discours).
- 24 Je reprendrai donc le point de vue de Hudelot pour dire que, par des étayages locaux, l'expert ne fait pas que gérer l'accès aux formes du système. Il apporte une aide globale puisqu'il gère ou aide à gérer la continuité du discours et les genres discursifs.
- 25 C'est bien ce dont il s'agit lorsqu'au moyen de questions portant sur les vacances, le déménagement récent, leur dernière rencontre..., le chercheur natif guide progressivement, au début de l'entretien, le non-natif vers la tâche de récit :

N :	bon ben ça fait longtemps qu'on s'est pas vues hein ?
B :	oui (rires)
N :	quand est-ce qu'on s'est vues la dernière fois ?
B :	eh *en* la maison/ *en* la [[je] de moi
N :	oui
B :	oui et a/ avant de [du] mois
N :	oui + hm et alors qu'est-ce qui s'est passé depuis ? (BE 24A)

ou encore :

N :	Est-ce que tu te souviens quand euh je suis venu chez toi ? (...)Alors tu m'as raconté une histoire de la mer
B :	d'accord + [kand : Ze ete peti](...)
N :	M. m'a dit que tu lui as raconté une autre histoire (...) de piscine (...) mais tu l'as raconté en espagnol (...)
B :	[se :le]*lo mismo* [:ke je te rekon/ je te rekonte] à toi + *no*

N :	non, c'était pas la même
B :	[se la pa la] même,
N :	non + elle a dit que c'était pas la même
B :	ah bon
N :	qu'est-ce qu'elle a dit encore tu étais avec des cousines ?
B :	de quoi ?
N :	des cousines ++ des frères des sœurs
B :	de de mon frère *y* de ma [sors]
N :	oui
B :	ouais
N :	qu'est-ce que c'était que cette histoire ? (...) tu te souviens ?
B :	oui (rires)
N :	tu peux /tu peux me raconter encore en français ? (BE 32A)

- 26 Ce guidage à effet global consiste, une fois le cadre planté, à lancer le récit implicitement (qu'est-ce qui s'est passé ?) ou explicitement (tu peux me raconter, je voudrais que tu me racontes), à le structurer par des questions catégorielles (avec qui ? où ? quand ? comment ? et alors ? et qu'est-ce que tu en penses ?). Comme le soulignent bien Arditty et Levallant (1987) se référant à Goffman, l'entretien *n'est pas* une conversation. Ce qui n'empêche pas l'hétérogénéité des genres (Comment c'était ? ; tu peux me décrire comment elle était cette femme ? tu penses que tu vas partir en vacances cette année ?) :

N :	j'ai vu C. la semaine dernière (...)
N :	oui et C. m'a dit que tu avais encore déménagé
B :	ah bon
N :	tu as encore déménagé ?
B :	oui + oui oui oui
N :	où es-tu ? (...) c'est loin ? (...) c'est un bel appartement ? (...) c'est mieux que l'autre ? (..) pourquoi ? (BE 32A)

- 27 Les routines qui s'établissent à travers ces consignes et ces questions du chercheur constituent un *script* strict, avec ses règles et ses latitudes, qui sécurise le non-natif et l'aide à fournir les données attendues par le chercheur en le mettant sur des sortes de rails discursifs. Le format global⁵ régulièrement proposé et réactivé par le chercheur aide vraisemblablement ainsi le non-natif à apprendre. Celui-ci se familiarise en effet avec la gestion des différents genres discursifs et accomplit, guidé par son interlocuteur, des tâches discursives en langue étrangère. La série de questions posées par le natif permet de constituer des savoirs communs, d'aborder progressivement ensemble le thème général de l'entretien et, pour le non-natif, de gérer une tâche relevant d'un genre défini. Ainsi, on peut, dans l'exemple qui suit, suivre la préparation et la structuration d'une tâche de comparaison des systèmes éducatifs du pays d'accueil et du pays d'origine :

N :	alors donc euh tu /bon les enfants que j'ai vus là sont donc à l'école et euh ils sont contents de l'école ? (...)
-----	--

- 28 Une fois la tâche lancée, en reformulant et en explicitant ce qu'il faut bien analyser comme des consignes, le natif, dans son discours d'accompagnement, confirme et en même temps structure le contenu proposé par le non-natif. Ce discours d'accompagnement est fait de reformulations ratifiant, corrigeant, résumant le traitement des thèmes proposés par le non-natif, de questions recentrant sur le thème principal ou introduisant des sous-thèmes nouveaux :

G :	en Colombie *los/ los los* enfants [ariban] à l'école *por* [fer] *la primaria*
N :	hm, la primaire (...) ah ya pas de préparatoire (...) alors euh autrement dit en Colombie (à l'école primaire) on apprend à lire à écrire et à compter (...) alors euh ils arrivent à sept ans à l'école primaire à sept ans ils apprennent à lire (...) c'est ça et euh les enfants euh les maîtres font eux aussi tout à l'école primaire en Colombie / il n'y a pas / les instituteurs de l'école primaire enseignent à lire à écrire à compter à dessiner ? c'est un seul maître ? (...) hm hm d'accord et et dans les écoles publiques aussi ? (...) c'est jamais mixte ? (...) ah bon alors c'est mixte et puis ensuite c'est séparé \

N :	<p>oui oui oui c'est ça finalement tu ne trouves pas trop de différences entre le système en Colombie et le système ici ?</p> <p>(recentration sur la tâche de comparaison)</p> <p>(...) ah bon dans quoi il y a des différences ?</p> <p>(...) hm hm mais tu pourrais me citer un exemple où il y a beau / où il y a vraiment des différences ?</p> <p>(...) l'horaire ? ah l'horaire ah bon</p> <p>(...) onze heures et demie comme ici ?</p> <p>(...) ah ? jamais,</p> <p>(...) et comment font les mères qui travaillent ?</p> <p>(...) est un peu loin / l'école est loin ?</p> <p>(...) ah ouais ah ouais ah c'est ça la grande différence / oui on va s'arrêter (GD 33A).</p>
-----	--

- 29 Ce temps passé, cette « progression lente » (Müller, 1991) qui est caractéristique des interactions exolingues, est le prix à payer pour atteindre l'objectif, pour accomplir ensemble la tâche. Et c'est par un étayage local et continu que se constituent les modèles discursifs dont le non-natif, s'il choisit d'être aussi apprenant, va s'emparer et qu'il va pouvoir gérer à son tour. Comme on le constate, la gestion dite « locale » n'a pas pour seul objet la prévention et la réparation des problèmes d'intercompréhension et de production liés à des formes. L'encadrement progressif et prolongé de la tâche est impressionnant ici. Il est peut être spécifique de la situation. L'entretien avec chercheur est en effet une activité assez prédéterminée. L'objectif du partenaire natif (qui est aussi chercheur), induit sans doute, au moins dans certains cas, un étayage renforcé.
- 30 Nous analyserons maintenant comment se gère et se met en place, pas à pas, un format global moins prédéterminé que l'entretien, dans lequel le natif, ignorant l'enregistrement, ne peut pas être accusé de visée pédagogique. Nous y examinerons les types d'étayage, ses effets et les variations dans l'accomplissement de la tâche.

4. La gestion globale des interactions : gérer avec l'autre et contre l'autre, la demande de renseignement à l'agence de voyage

- 31 Les formats globaux jouent sans conteste un rôle fondamental dans la reconnaissance, l'interprétation et la production des discours communs qui s'élaborent lorsque deux partenaires qui ne partagent pas la même langue maternelle, décident de gérer ensemble des suites d'actions.
- 32 Dans une telle situation, gérer et apprendre à gérer globalement l'échange peut être plus ou moins difficile : on peut penser qu'il s'agira, selon les cas, d'apprendre de nouveaux schémas d'actions, de nouvelles variantes de ces schémas ou de réaliser des schémas connus ou très proches avec des moyens linguistiques nouveaux. Tout dépendra de la distance entre les savoirs socio-culturels et linguistiques des deux partenaires. Si la distance est grande, tout sera à apprendre, ou presque, des nouvelles règles sociolinguistiques, en plus du système linguistique. Roberts, Davies et Jupp (1992) en font la démonstration à travers l'analyse d'échanges, et, en particulier, d'entretiens d'embauche auxquels ont participé un grand nombre de migrants du sud-est asiatique installés en Grande-Bretagne. Gumperz (1982) avait déjà analysé le fonctionnement de ces

nombreux malentendus occasionnés par la distance sociolinguistique entre anglophones et locuteurs de cultures éloignées. Ces situations, extrêmes mais courantes, posent clairement la question de l'acquisition de la langue qui, comme le disent Roberts, Davies et Jupp, est fondamentalement un problème de socialisation. C'est ce que s'est employé à démontrer Bruner pour l'acquisition de la langue maternelle. Il insiste en effet sur la complémentarité du social et du cognitif dans le processus d'adaptation qu'est l'acquisition. En réalité, les formats dont il parle ne sont pas des formats d'acquisition du système linguistique mais des formats d'interaction sociale dans lesquels les activités sont accompagnées peu à peu de formes linguistiques comme dans l'exemple du jeu de « coucou le voilà » qui consiste à se cacher puis à réapparaître en respectant un certain nombre de règles. Pour la communication exolingue, il y a d'emblée inclusion des formats linguistiques dans les formats d'interaction sociale.

- 33 Dans le cas de cultures proches, Dausendschön-Gay et Krafft se prononcent pour une interprétation linguistique de l'apprentissage : à leur avis, l'apprenant, connaissant déjà le schéma d'interaction et la suite d'activités qui le composent, devra seulement apprendre à réaliser linguistiquement en L2 ce qu'il a appris à faire en L1. Cela me semble simplifier passablement la situation. D'une part, ce n'est pas parce que la distance n'est pas visible qu'elle n'existe pas. Plus subtile puisque tout a l'air si transparent, elle est alors plus difficile à découvrir et à combler. Elle est faite de ces « évidences invisibles » présentées par R. Carroll (1987) lorsqu'elle révèle le fossé culturel entre américains et français et les malentendus continuels qui en découlent. D'autre part, on ne peut négliger, dans le cas de migrants, la distance inter-sociale qui vient s'adjoindre à la distance inter-culturelle pour doubler la difficulté et le nécessaire apprentissage de types d'interaction avec lesquels certains locuteurs ont été peu familiarisés dans leur pays d'origine. Bref, il semble bien qu'on n'apprenne pas à mettre en place les seules formes linguistiques dans le cadre de formats centrés sur le code. On apprend plutôt à gérer l'ensemble de la tâche avec l'autre.
- 34 Qu'est-ce qui permet alors de dire que l'interaction en question est plus ou moins réussie ? et comment constate-t-on qu'il y a eu progrès ? progrès dans la gestion de schémas d'action ? de structures linguistiques ? J'aborderai toutes ces questions en présentant les données authentiques recueillies au cours de transactions dans une agence de voyages, auxquelles ont dû se livrer deux informatrices latino-américaines du projet ESF⁶. Cette activité a eu lieu au début de la troisième année de séjour en France (respectivement 3^{ème} année, 2^{ème} mois pour G (GD 32K) et troisième année, 5^{ème} mois pour B (BE 35K). Je comparerai d'abord les deux interactions du point de vue de la gestion globale et de la réussite de l'échange. Ensuite, je me demanderai ce qui a été appris par l'une d'entre elles, B, en me référant à une transaction identique menée par la même informatrice au cours de la première année de séjour.
- 35 Il s'agissait précisément pour les informatrices d'entrer dans une agence de voyages quelconque pour demander les tarifs (si possible réduits) et les dates et horaires pour un voyage qu'elles souhaiteraient faire. L'enregistrement s'est fait à micro caché (sous le foulard des informatrices).
- 36 Le script de la visite à l'agence de voyages peut sembler apparemment assez simple : après les salutations d'usage, le client pose des questions à l'employé dont il attend une réponse. Ce dernier présuppose que cette démarche prépare à plus ou moins long terme un acte d'achat de titres de transport. L'interlocuteur est donc un client potentiel et les informations qu'il communiquera détermineront dans une certaine mesure la décision

d'achat et les choix. Comment cette transaction se réalise-t-elle du point de vue des rituels, de la répartition de la parole et de la gestion des thèmes que suppose l'activité conjointe ?

- 37 Dès le début, l'initiative revient aux clientes-informatrices. Elles sollicitent l'une et l'autre l'employé en annonçant le thème de l'interaction. La demande est directe (« combien », « le prix ») et respecte plus ou moins les rituels de politesse (« bonjour madame, pardon »), plutôt moins chez G que chez B avec qui le natif collabore pour élaborer le thème :

N :	combien ça coûte ?
NN :	combien ça coûte.

L'objectif de l'activité étant posé, l'employé va prendre en mains la structuration de l'interaction en fonction des actions successives de recherche qu'il devra faire pour répondre à la demande. Il va donc étayer, c'est-à-dire décomposer le discours commun en rubriques correspondant aux différentes étapes de sa recherche. Cela donne une série de paires adjacentes où les interlocuteurs entreprennent une co-construction discursive des objets de référence communs (Croll et Chareadeau repris par Chabrol, 1991) :

N :	pour Rome ?
G :	pour roma oui
N :	le train ?
G :	hm [se] *por por* faire moi *mi marido y* [dus] enfants
N :	vous, votre mari et deux enfants ?
G :	oui
N :	vous avez des réductions sur la France ? vous n'avez pas de congé annuel des trucs comme ça non ?
G :	eh, [se] pour [lanuel] la réduction + [se la *carta* couple.
N :	c'est la carte de famille ?
G :	hm hm oui +++ (GD 32K)

- 38 A partir de ce script, l'organisation de chacune des deux interactions se différencie notablement. B avance de façon progressive et contrôlée. Elle répond aux questions une à une puis profite du tour de parole qui lui est accordé par l'employé dans sa réponse pour passer du thème général au thème particulier des prix spéciaux. Une fois qu'elle a initié cette rubrique, elle garde le plus possible le contrôle du thème en reprenant les éléments d'information proposés par le natif, en reformulant ses réponses, en le renvoyant à son

propre discours pour le conduire à lui fournir tous les éléments de réponse possibles en relation avec le thème.

- 39 L'obstination lui permet d'atteindre son objectif, mais aussi, au niveau global, le savoir-faire, le sens et le respect du scénario, de son rythme propre, de ses contraintes et latitudes, de sa structure obligée. Et linguistiquement, un usage stratégique fin des outils de conservation du tour de parole (*d'accord et...*) répétés, associés aux reformulations (*d'accord [ne pa le sortir de chili] d'accord*), aux outils d'opposition (*ah d'accord mais*), de mise en rapport (*pasque*) et de retour sur le reste du discours qui permettent d'enchaîner sur le discours de l'autre (*C'est quelqu'un qui veut rester combien de temps ? (...) [paske] combien de temps [puve puve restar] ici ?, combien [me di] ?*).
- 40 G, de son côté, a recours à une autre stratégie : elle n'attend pas que l'employé ait fini de traiter le thème principal et profite systématiquement de ses tours de parole pour aborder le thème suivant des dates et horaires. Bien sûr, son partenaire refuse de traiter les deux thèmes à la fois et la renvoie au premier thème abordé (« attendez, attendez, attendez »). De nouveau, il reprend le format qui lui permet de balayer les sous-rubriques nécessaires au traitement du thème. Il manifeste ainsi sa volonté de maintenir et de faire converger l'attention commune sur la partie non terminée de l'action. Par cet étayage, il contraint G à parcourir les catégories qui doivent nécessairement être abordées pour aboutir à une réponse et ainsi franchir une étape dans l'action collective en cours. Si cela maintient l'attention de G sur le premier thème, cela ne l'aide pas, semble-t-il, à gérer l'introduction du thème suivant. Son deuxième essai, toujours prématuré, est en effet repoussé, et, quand enfin l'employé lui fournit une réponse générale, elle oublie ou n'ose plus reprendre le second thème qu'elle avait abordé trop tôt.
- 41 G n'obtient donc pas tous les renseignements souhaités. Pourquoi ? La façon dont elle gère l'interaction est sans doute en cause. Elle bouscule la gestion structurée des thèmes qu'impose l'activité qu'elle est en train d'accomplir avec l'employé. Il y a un rythme propre à ce type d'interaction qui ne peut pas être accéléré en raison de la nécessité de consulter des catalogues ou des tableaux de références. Le client, demandeur, initie par ses questions les grandes parties, les grands thèmes du scénario. Mais c'est le vendeur qui fournit l'articulation intérieure à chaque thème. Et il ne traite les thèmes que l'un après l'autre. L'abandon final de G est-il un simple effet de sa fatigue ? ou de la faible motivation qu'elle éprouve pour une tâche où elle ne s'investit pas (elle ne prépare pas réellement un voyage à Rome) ? ou s'est-elle perdue dans le schéma d'une interaction qu'elle ne reconnaît pas et qui s'écarte peut-être un peu de son modèle à elle ? Les trois hypothèses se combinent sans doute, mais elles relèvent toutes trois de la gestion de l'interaction. L'employé aurait pu lui-même, après avoir épuisé le thème « tarifs », introduire le thème « calendrier-horaires » qu'elle avait lancé prématurément.
- 42 A quoi peut-on attribuer la différence d'efficacité entre les deux dialogues, celui auquel participe G et celui auquel participe B ? Dans les deux cas, on pourrait dire que le « donné » est à peu près le même : les rôles imposés socialement de vendeur et de client et les présupposés sur lesquels ils reposent, les intentions croisées de vente et d'achat (même simulé), la convergence implicite des initiatives. Mais les « construits » divergent. Les initiatives se distribuent totalement différemment, le jeu des places prend une toute autre allure dans l'un et l'autre cas. On évoquera certes la responsabilité du natif dans la gestion du discours collectif, la légère différence de durée de séjour pour B et pour G à la date des entretiens et les problèmes de variabilité des performances (à la même date, G s'est montrée plus efficace que dans d'autres entretiens). Mais manifestement, c'est la

gestion globale de l'interaction qui est en cause massivement, la maîtrise de cette gestion s'accompagnant de la maîtrise des outils discursifs nécessaires.

- 43 La question de l'acquisition se pose bien sûr. Nous l'aborderons rétrospectivement pour B en comparant l'interaction analysée à une interaction bien antérieure, datant du 4ème mois de son séjour en France. Il s'agissait alors d'accomplir la même tâche de demande de renseignements dans une agence de voyages. B dispose de moyens linguistiques plus limités. Aussi doit-elle gérer localement ses difficultés de compréhension, à travers des formats de réparation centrés sur la forme, c'est-à-dire en faisant répéter son interlocuteur :

N :	aller simple ?
B :	hm ?
N :	Paris + Rome (demi)
B :	oui
N :	mille huit cent soixante dix
B :	mille ?
N :	huit cent + soixante dix

- 44 Par ailleurs, elle gère relativement efficacement le thème du moyen de transport. En effet, après avoir obtenu le tarif du voyage en train :

N :	alors + Paris Rome + quatre cents dix
-----	---------------------------------------

elle revient sur cette information pour préciser ou modifier sa demande d'information, tout en étant attentive à fournir un énoncé compréhensible puisqu'elle s'auto-corrige :

B :	eh + *es por + avion* ? + pour avion ?
-----	--

On le voit, elle respecte le rythme propre à l'échange et laisse apparaître un embryon de compétence en revenant sur le discours de l'autre afin de faire avancer l'échange dans le sens qu'elle souhaite. Mais elle clôt l'interaction et repart sans avoir proposé le thème « calendrier-horaires » qu'on lui avait demandé d'aborder. L'interaction est brève : 20 tours de parole y compris les salutations : *bonjour*, et *merci au-revoir* (contre 42 pour l'interaction précédemment analysée). Ici, la limitation des moyens linguistiques ne permet pas une gestion élaborée de l'interaction.

- 45 Ce que B a appris en l'espace de deux ans (de 14K à 35K) ne se limite pas à la manipulation de certains outils linguistiques (*d'accord*, *paske*, *me di...*). Elle a appris à gérer une interaction sociale complexe en langue étrangère. Plus précisément, elle a acquis les moyens qui lui permettent une gestion plus efficace d'un schéma complexe, moyens qui lui permettent de développer des initiatives affectant la structure du dialogue et d'agir sur

la répartition, non des rôles, forcément assignés dans ce type d'interaction, mais des places. Cette gestion lui permet de maintenir le cap sur l'objectif tout en se permettant de jouer sur les discours antérieurs de son partenaire. Elle a, ce faisant, appris à manipuler des outils linguistiques adaptés à cette gestion (pour répondre, ratifier, revenir sur, reprendre...), outils qu'il lui aurait été difficile d'acquérir en dehors des formats adaptés. On peut, me semble-t-il, considérer qu'il s'agit là de l'évolution des formats dont parlent Dausendschön-Gay et Krafft comme indice d'acquisition. Si, dans ce type d'interaction, les rôles ne peuvent avoir changé, les places, elles, ont énormément évolué, de même que la complexité de l'interaction, la complication des intentions communicatives (son choix d'un circuit non attendu) et la sophistication du discours interactif. Et l'ensemble a évolué en même temps que les moyens verbaux pour gérer ces places.

- 46 Les méthodes locales elles-mêmes, qui permettent de gérer au plus près les moyens verbaux, ont évolué en fonction de l'évolution de la gestion des schémas globaux, et réciproquement :
- feedback (hum), demande de répétition, question en BE14K ;
 - reprise, reformulation, citation de l'autre en BE35K.
- 47 Les deux apprentissages sont sans doute indissociablement liés. Les formats locaux de reprise ou de prise de données linguistiques offertes par le natif ne s'apparentent-ils pas aux formats globaux de reprise d'une information fournie ? L'apprentissage est double : codique à travers les formats locaux et discursif à travers les schémas globaux.
- 48 Reste la question du choix d'apprendre. Il ne se manifeste pas vraiment explicitement dans les activités qu'on vient d'observer où les échanges sont plutôt orientés vers l'action, et donc l'intercompréhension, que vers l'apprentissage. L'activité de transaction offre en effet (Vasseur, 1987) moins de latitude que l'entretien pour développer des séquences d'ajustement linguistique local. Ceci ne signifie pas que l'on apprend uniquement lorsqu'on communique pour apprendre. Cependant, c'est dans les formats locaux où se négocie l'outil linguistique que l'objectif d'apprentissage se manifeste le plus nettement. C'est ce que nous observerons maintenant.

5. La gestion locale des échanges : les activités métalinguistiques, l'apprentissage et l'autonomie

- 49 Les formats locaux, ces échanges fortement ritualisés pour se comprendre et se faire comprendre, sont essentiellement constitués d'activités métalinguistiques. L'attention portée aux formes et aux structures de la langue est, de fait, inévitable car indépendamment de l'activité et du niveau de développement, l'automatisation de ces éléments de bas niveau laisse toujours à désirer. Mais cette focalisation peut être gérée de façon variable. Si on suit d'interaction en interaction les types de procédés mis en œuvre, leur distribution selon les partenaires, la plus ou moins grande convergence qui en résulte, ces phénomènes sont révélateurs des options choisies par les interlocuteurs et en particulier par le non-natif.
- 50 En effet, parmi les différents types de procédés utilisables pour gérer les interactions localement, le non-natif peut choisir de compter sur les démarches, les réactions et l'aide de l'autre pour établir et maintenir la collaboration et l'intercompréhension. Mais il peut aussi privilégier les procédures personnelles qui lui facilitent la saisie, la structuration, la fixation et l'automatisation des structures du nouveau système. Ses préférences peuvent

se fixer ou se déplacer entre ces deux pôles sur une sorte de continuum constitué par l'ensemble des procédés dont il dispose. Il est effectivement, dans certains cas, très difficile si ce n'est impossible, de décider, comme l'ont déjà suggéré plusieurs chercheurs (Bialystok et Sharwood-Smith, 1985 ; Bialystok, 1990), s'il s'agit de stratégies de communication ou de manifestations de stratégies d'apprentissage. C'est donc davantage la polarisation choisie et repérable à l'analyse que le choix isolé de certains procédés qui nous intéressera.

- 51 On observera ici ce travail métalinguistique des deux informatrices déjà présentées au cours d'entretiens avec chercheurs de la 2ème année (GD 23A, BE 22A) et de la 3ème année (GD 33A, BE 32A) et de durée à peu près équivalente. Rappelons que les entretiens avec chercheurs laissent, nous l'avons dit, plus de latitude aux deux partenaires pour développer, s'ils le souhaitent, des séquences parallèles au cours desquelles ils peuvent résoudre leurs problèmes d'intercompréhension et éventuellement négocier l'apprentissage. La comparaison, transversale et longitudinale, permet par ailleurs de mettre en lumière des orientations, même non explicites, par rapport à l'apprentissage. Ces orientations se révèlent à travers l'organisation et la co-gestion des séquences de négociation. Au terme de l'observation, deux profils contrastés se dégagent.

5.1. Focalisation sur l'intercompréhension et dépendance : G

- 52 Au cours de l'entretien de G avec le natif chercheur au 3ème mois de la 2ème année (GD 23A), c'est le natif qui prend le plus d'initiatives. Il intervient pour signaler à G sa non-compréhension (7 cas). Cette signalisation peut être générale (pardon ?) ou spécifique (*dos*, c'est quoi ?). Il propose aussi des hypothèses ou des données (5 cas).
- 53 Les séquences à l'initiative de G sont moins nombreuses : 2 signalisations de non-compréhension, 2 vérifications de compréhension et 3 sollicitations de données. On peut y ajouter une auto-correction.
- 54 L'une des séquences de recherche d'un mot qui se déroule au cours de l'entretien offre un exemple parfait de modèle d'analyse dans lequel le non-natif se laisse entraîner (au double sens du terme). L'étayage apporté par le natif est une vraie propédeutique à la recherche personnelle que G ne semble pas prête à mener seule. Il y est question de la participation des enfants à la fête de l'école :

N :	il a dansé alors il a chanté aussi ?
G :	*si andres si*
N :	oui
G :	*y* [se le vestjur la]*el ves/ como se dice ? el vestir* hm ?
N :	ah oui ils étaient ils étaient déguisés ils étaient
G :	*si*
N :	oui

G :	de [komo se di] *en frances ?* hm [se] un *insecto* hm + *abeja* [se le vestjur] de andres *de la abeja* [no kompran pa ?]
N :	nn
G :	[komo se di ?]
N :	un insecte tu dis ?
G :	*si que es la abeja*
N :	ah oui je sais pas qu'est-ce que c'est ? qu'est-ce qu'il fait ? quelle couleur il est ?
G :	[del del del animal* [ke ke ke dona] *la miel*
N :	l'abeille
G :	l'abeille oui l'abeille ah oui +++ hm hm de l'abeille XX [se] rès bien [se]*si*[se] très joli
N :	ah il était déguisé en abeille (GD23A)

- 55 C'est la seule séquence dans tout l'entretien où G reformule l'unité cherchée à la demande de N et reprend le mot proposé en l'intégrant dans son discours. Ce qui frappe en général, que ce soit dans les séquences déclenchées par G ou les séquences déclenchées par le natif, c'est l'attitude de faible initiative de G devant les problèmes qu'elle éprouve pour se faire comprendre. Soit elle se contente de reformuler (3 cas), soit elle opte pour une stratégie de réduction fonctionnelle (2 cas), soit elle abandonne sa recherche (1 cas).
- 56 Dans l'entretien qui s'est déroulé un an plus tard (GD 33A), les initiatives touchant à l'intercompréhension sont surtout du fait du natif. C'est lui qui soulève les problèmes en les ciblant : *le quoi ? c'est pour la quoi ? si la maîtresse quoi ? une place ? à quelle heure ?* (5 cas). Il fait aussi une proposition de données à l'occasion d'une recherche de formulation chez G.
- 57 Quant à G, elle ne fait que réagir aux sollicitations du natif (à une exception près). Dans tout l'entretien, on ne trouve qu'une initiative de recherche solitaire et une reformulation (sur 6) pour lesquelles elle ne sollicite pas le natif :

G :	lo lo en lo /lo* [se fini]*el año*
N :	à la fin
G :	à la fin *del año* + *los los*enfants *se preparan sobre el examen final por * [aribar] * al liceo*.

- 58 A nouveau, on est surtout frappé par le faible investissement de G dans la gestion des séquences déclenchées par le natif. Tout se passe comme si elle prenait les sollicitations du natif pour des demandes de répétition et c'est seulement sous la pression, dans un

deuxième ou dans un troisième temps, qu'elle reformule ou reprend une partie du modèle fourni par le natif :

G :	normalement l'école *en colombia los* enfants [ariban]*a las*[yi] *horas*
N :	à quelle heure ?
G :	*a las [yi] horas*
N :	à huit heures
G :	à huit *horas*

- 59 Dans ces entretiens, il apparaît que c'est le natif qui régule, que G s'en remet à lui pour gérer les obstacles à la bonne intercompréhension entre eux et que ces obstacles retiennent très peu son attention. Elle n'intervient fortement (non !) que lorsque les propositions du natif ne correspondent pas à ses intentions de communication. Les quelques autres auto-reformulations qu'elles produit ne sont pas dynamiques. Ce sont surtout (2 fois sur 3) des symptômes de doute, d'hésitation, non des opérations de « mise en chantier » d'un problème qu'on affronte :

G :	*en* la ma/*en* /*en* la/*en* la maison
-----	---

- 60 En fait, G ne se comporte pas en « candidate-apprenante », pour reprendre les termes de Bange. Elle semble choisir de ne pas gérer ses problèmes de production (faible investissement dans la gestion ou abandon) sauf s'ils font obstacle à la réalisation de ses intentions, et se limite au minimum nécessaire à l'intercompréhension. Par ailleurs, elle compte sur la proximité des langues et continue à utiliser une majorité de structures et d'unités de sa langue première (Vasseur, 1992). Cela donne à l'écoute de son discours une impression de grande fluidité puisqu'elle procède à un nombre extrêmement limité d'hésitations et d'auto-corrections. Lorsque la compréhension est problématique, le natif est donc contraint de l'interrompre (*attends, attendez !, de quoi ?*) et de prendre en main la négociation. Les réactions de G, faiblement focalisées sur le développement linguistique n'entraîneront que peu d'effets aux diverses formes d'étayage qu'il pourra alors proposer. Ainsi dans l'exemple qui suit, G (parlant de l'école en Colombie) reprend le mot proposé par le natif avant de le reformuler/retraduire dans sa langue maternelle pour renouer avec son discours antérieur à l'intervention du natif :

G :	eh [le di] *el director* de l'école *que que + preparacion que regresen* à l'école *primaria por* faire *el otro/ la cla/ del quinto para* après *aribar al* lycée
N :	ah le directeur dit qu'il faut refaire
G :	le le
N :	la dernière classe

G :	la dernière classe / le *quinto*
N :	oui. (GD 33A)

On le voit, pour G, l'essentiel est d'avoir été comprise.

5.2. Prise d'autonomie et travail solitaire sur le code : B

- 61 Sur le continuum évoqué plus haut des préférences du locuteur non-natif, si G semble se maintenir du côté du pôle dépendance et intercompréhension, B semble se déplacer progressivement vers le pôle autogestion et, pour reprendre l'expression de Schegloff, de la « *preference for self* », de la préférence pour les initiatives personnelles. Quelles formes cette préférence prend-t-elle ?
- 62 Dans le premier entretien qui nous intéresse, entretien de la deuxième année (BE 22A), le natif intervient une seule fois pour signaler un malentendu de la part de B qui a pris une question sur le temps qu'il faisait pour une question sur les horaires. Les autres séquences collectives (5 cas) sont des séquences de travail de production déclenchées par B. La formule [*komo se di ?*] ou [*komo sapel ?*] est le sésame de ces séquences. Chez B, comme chez les autres locuteurs non-natifs, elle correspond d'abord à une demande de données. Dans trois cas sur cinq ici, elle s'accompagne d'un vrai travail de ciblage de la recherche, d'étayage pourrait-on dire, de la recherche collective :

N :	tu as beaucoup de famille en France ?
B :	eh moi ? + eh [s/ solaman] + on eh/ ma mère +
N :	oui
B :	*y* [sev ? sev ? sor ?]
N :	hm
B :	oui *y por* + m/ mon mari [dus : du sor] + la maman + et beaucoup de *como se*[di] ? + [de + de lo fil de + de la sor de] mon mari *como se*[di] + [le]/
N :	neveu + les neveux
B :	ah neveu beau\
N :	/ les nièces
B :	beaucoup de [nef] + beaucoup ça de [grās]

- 63 Ce format efficace de travail collectif devient un format de travail solitaire (3 cas) dans lequel la formule [*komo se di*] utilisée dans les séquences collectives est reprise, mais avec désormais une fonction d'autofacilitation plutôt que de sollicitation :

N :	comment alors euh + elle + comment elle se + elle se débrouille chez elle ?
B :	[el] la maman de [el el a fe de + de] la maison + *y* + [a el + reste solaman] *en* [la lit]
N :	hm
B :	et [pa de] eh [de + komo se di + de martse ne pa] possible
N :	hm

ou encore :

N :	et tu es partie avec qui alors ?
B :	hm [la sor de + de] mon mari + [du]
N :	hm
B :	*no se como*[sapel] *cuñada no/* *como se dice* (rires) eh + la [sdr de + de mi] mon mari [do] eh trois femmes eh [sol]
N :	avec les enfants ?
B :	non

- 64 L'aide du natif n'est pas vraiment attendue. Il peut ou non proposer une solution. B continue à travailler et trouve une formulation. Son discours ne restera pas en panne. Elle affronte la difficulté et se fonde sur ses ressources personnelles pour faire avancer la construction du sens. Le natif n'intervient dans la séquence que pour maintenir le contact et montrer des signes d'attention (regard et feedback verbal : hm).
- 65 On ajoutera à ces manifestations d'autonomie centrées sur l'intercompréhension, d'autres manifestations, nombreuses chez B, de travail sur le code sous la forme de reformulations / auto-corrections (8 cas) qui toutes vont dans le sens d'une recherche pour se rapprocher du modèle natif en s'appuyant sur le modèle de la langue :
- *mas* petit/ [plu]petit
 - la chambre de nous *con*/ [ave] mon mari
 - de *mi*/ mon mari
 - *el*[ariv] *el*/ de l'argent arrive à la banque ..
- 66 Un an plus tard (BE 32A), la tendance s'accroît. Les initiatives de B sont plus nombreuses qu'auparavant. Celles du natif (4 cas) sont uniquement des corrections-ratifications (3) :

B :	*al borde* de de de la mer *o del*[lag]
N :	oui au bord de la mer

ou encore :

B :	*por* sortir* : al/ *por* sortir* : al*
N :	pour sor/ oui de l'eau

et 2 encouragements à chercher seule.

- 67 Dans les autres cas, c'est B qui prend l'initiative des négociations. A côté des auto-répétitions pour garder la parole ou pour entamer une recherche lexicale qui sont complètement auto-centrées, il reste des démarches d'autogestion prospective (1 définition préventive) et rétrospective de l'intercompréhension focalisées sur la manipulation du code : 1 signalisation d'incompréhension, 1 signalisation de malentendu chez N, 1 demande d'évaluation, 1 sollicitation ciblée et ratifiée, et surtout des auto-corrections (32) et des recherches autogérées (3).
- 68 Toutes ces démarches vont dans le sens du développement et de l'enrichissement des ressources propres. B prend en main la gestion du travail collectif. Elle utilise encore la formule métalinguistique de sollicitation ([*komo sapel ? komo se ?*]) mais jamais isolément. Elle l'accompagne soit de la définition du terme recherché :

B :	(parlant de son stage) : [ilja] des classes de mathématiques + [de traba / [de trabaje] avec l'électricité [de trabaje komo sapel ? por trabaje le bois]
N :	la menuiserie
B :	la menuiserie voilà

soit d'une formulation approximative :

B :	[il ja un ògle kil lo a l] *arbol*[<i>komo se ? le averse</i>]
N :	qui a renversé l'arbre ?
B :	*e]* [arb]

- 69 Le natif réagit en fonction des latitudes qui lui sont laissées. Il fournit l'unité précise demandée (la menuiserie). Il ratifie/corrige (*qui a renversé l'arbre*). Il peut aussi accompagner la recherche et le travail d'élaboration de B par de simples signaux d'attention. L'échange suivant est exemplaire sur ce point :

B :	[Ze me rapel ke Ze :la/ Ze :la *apunto* se di ? [no se pa komo se di]
N :	<i>oui</i>
B :	eh [kando eskri] le papier

N :	<i>oui</i>
B :	[Ze : la/ les/ leskri]
N :	<i>oui</i>
B :	dans mon cahier

- 70 Ou bien il n'intervient plus du tout et laisse B travailler seule, comme dans le cas suivant :

B :	[il]ja petet de/ petetre komo se ? ++ la possibilité de [Ze] / de faire *otro* stage *por* la [aspa] : que [se] (...) un [institusi/ un association de formation *para adulto*/ *para* adultes
-----	--

- 71 Il est évident ici que la prise d'autonomie de l'apprenant est le résultat d'une construction collective et que l'étayage offert par le natif peut s'adapter aux différentes fonctions qu'ont les sollicitations métalinguistiques du non-natif apprenant. Le résultat aboutit, non seulement au développement des ressources linguistiques, mais aussi au développement des procédures de recherche autonome dans l'interaction, c'est-à-dire des moyens d'apprendre.
- 72 Ce choix implicite de prendre en main son apprentissage se trouve corroboré par les discours tenus par B qui manifeste une assez vive « conscience d'apprenant ». Elle indique comment elle surmonte quelques moments de découragement et de blocage :

B :	(*cuando* [Ze komans / Ze arive] ici oh la la [:Ze me + Ze ne parlð / Ze ne parlðre] jamais jamais le français (rires) (BE 33A).
-----	---

et comment elle décide de sortir de son enfermement ([Ze me di se pa] possible [reste] tout la journée ici il y a de de sortir de ici sinon (rires) après [Ze komense] à sortir tout [sol]) (BE 36J) et de s'appliquer à la tâche d'apprendre en s'inscrivant à des stages, en s'appuyant sur l'aide qu'elle sollicite de ses enfants et de sa famille (tous les mardis soirs, on parle français à la maison).

- 73 Ces décisions prennent appui sur la représentation assez claire qu'elle se fait des enjeux socio-économiques de l'acquisition de la langue. Elle pense, grâce à ses stages, avoir davantage d'occasions de parler le français :

	se] très bien [paske :se :paske la pratik : de l/ : de] + *las* [persons se se mjø : paske] *por* ça : que [Ze parl] un [ti po] plus le le français *sino* (rires) [Ze ne parl] (BE 32A)
--	--

Elle pense ainsi mieux s'insérer dans la société française et, en particulier, trouver du travail :

simultanément les formats globaux pour interagir et les formats locaux pour comprendre et se faire comprendre, et qu'on utilise ces formats pour apprendre.

- 77 Pour comprendre mieux ce travail intégré que fait l'apprenant, les rapports entre formats globaux et formats locaux demandent encore à être précisés. La longueur, la proportion, l'insertion dans le discours et le point d'ancrage des séquences locales d'ajustement dans les interactions globales sont certainement des indicateurs intéressants d'une dynamique d'apprentissage qu'il faut par ailleurs mettre en relation avec une progression d'acquisition.
- 78 D'autre part, l'étude du « choix » et des modalités d'apprentissage demande à être étendue d'un autre point de vue : celui de la variabilité. La volonté que manifeste le non-natif de focaliser sur la langue de l'autre ses stratégies d'attention, d'intercompréhension, de mémorisation et de gestion cognitive en général peut être faible ou élevée. Cette volonté peut aussi être instable et de ce fait le contrôle que le non-natif exerce sur ses opérations de production et de compréhension afin de maintenir cette focalisation. On peut y ajouter la variation des préférences stratégiques de l'apprenant pour les méthodes locales centrées sur les unités de bas niveau ou les méthodes globales centrées sur le sens et les formats globaux. Du point de vue de l'élaboration de profils d'apprenants, ces variations devraient être prises en compte et mises en rapport, comme le propose M. Lambert (1992), avec d'autres caractéristiques des individus apprenants. Ce « choix d'apprendre » et ses modalités constitue, en effet, un facteur d'importance que l'on ne saurait ramener à la simple motivation. Il structure l'acte d'apprendre, c'est-à-dire organise les modes de gestion des interactions, les « méthodes » d'élaboration, de structuration et d'automatisation des connaissances dans les interactions. Il est déterminant quant au résultat.
- 79 Enfin, la question de l'apprentissage et de l'aide à l'apprentissage dans les interactions exolingues non-scolaires ainsi que les types d'observation qu'elle suppose permet un recadrage des notions telles que : séquences de négociation, séquences analytiques, reprises et reformulations, aide et sollicitation, SPA, stratégies de communication et stratégies d'apprentissage. Tous ces procédés, toutes ces méthodes, ces types d'interaction sont des traces qui nous mettent sur la piste du choix que l'apprenant a fait d'apprendre. Même si l'on sait que cette décision peut être fragile et variable, elle permet d'interpréter les méthodes utilisées et les formes d'interaction choisies et leur donne une certaine cohérence.

BIBLIOGRAPHIE

APFELBAUM, B. (1991). *Formes de réflexion linguistique dans des tandems franco-allemands : le cas des séquences déclenchées par le partenaire natif*, Premier colloque international « Analyse des interactions », Aix-en-Provence.

ARDITTY, J. & M. LEVAILLANT (1987). Repères pour l'analyse d'interactions verbales, in J. ARDITTY éd., *Paroles en construction*, Encrages n° 18/19, Publication de l'Université de Paris VIII, 9-20 ;

BANGE, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles, *AILE* n° 1, Paris, publié par l'association Encrages, 53-85.

BIALYSTOK, E. (1990). Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage, D. GAONACH dir., *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : L'approche cognitive*, Paris, Hachette, 50-58.

BIALYSTOK, E. & M. SHARWOOD-SMITH (1985). Interlanguage is not a state of mind : An evaluation of the construct for second language acquisition, *Applied Linguistics*, 6 ; 101-117

BREMER, K. ; P. BROEDER ; C. ROBERTS ; M. SIMONOT & M.T. VASSEUR (1988). *Ways of Achieving Understanding : Communicating to learn in a Second Language*, *Second Language Acquisition by Adult Immigrants*, Final Report, Strasbourg et Londres, ESF.

BRUNER, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, P.U.F.

BRUNER, J. S. & M. HICKMANN. La conscience, la parole et la « zone proximale » : réflexions sur la théorie de Vygotsky, in J. S. BRUNER (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, P.U.F. : 281-292

CARROLL, R. (1987). *Evidences invisibles. Américains et Français au quotidien*, Paris, Seuil

CHABROL, C. (1991), *Stratégies dans la gestion des interactions discordantes*, Premier Colloque International « Analyse des interactions », Aix-en-Provence,

DAUSENSCHÖN-GAY, U. & U. KRAFFT (1990). *Eléments pour l'analyse du SLASS*, Communication présentée au Troisième Colloque « Interaction et acquisition : variétés d'interlangue et leurs déterminants linguistiques et interactifs, Réseau Européen Acquisition des Langues, Bielefeld, ronéotypé.

DAUSENSCHÖN-GAY, U. ; E. GÜLICH & U. KRAFFT (1993). La séquence analytique, in : *Bulletin CILA* 57 : 137-157.

DAUSENSCHÖN-GAY U., E. GÜLICH & U. KRAFFT (1989). *Formes d'interaction communicative dans des situations de contact entre interlocuteurs français et allemands (projet de recherche)*, in KRAMER D. (ed.) *Actes du 18ème Congrès International de linguistique et philologie romanes*, Université de Trèves (Trier) 1986, Tübingen, Niemeyer : 391-404

DE PIETRO, J. F. ; M. MATTHEY & B. PY (1989). *Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*, in WEILD. & H. FUGIER (eds) *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur : 99-124

GUMPERZ, J. (1982). *Discourse Strategies*, Cambridge, C.U.P.

(1989), *Engager la conversation, Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Editions de Minuit.

FÆRCH, C. & G. KASPER, *Plans & strategies in foreign language communication*, in FÆRCH C. & G. KASPER (eds) *Strategies in Interlanguage Communication*, 1983, 20-60.

FRANCOIS, F. ; C. HUDELOT & E. SABEAU-JOUANET (1984), *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, P.U.F.

GÜLICH, E. (1986). L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leur achèvement interactif en « situation de contact », *DRLAV* 34-35, 161-186

HUDELOT, C. (1992). *Etayages, impositions, débrayages et cafouillages dans un dialogue adulte-enfant*, Texte présenté au Quatrième Colloque du Réseau Européen de Laboratoires sur l'Acquisition des Langues, Lyon-L'Arbresle, 28 septembre-2 octobre.

- KLEIN, W. (1986). *Second Language Acquisition*, Cambridge U.P.
- LAMBERT, M. (1992). Vers la définition de profils d'apprenants, Texte présenté au Quatrième Colloque du Réseau Européen de Laboratoires sur l'Acquisition des Langues, Lyon-L'Arbresle, 28 septembre- 2 octobre.
- MITTNER, M. (1987). Répétitions et reformulations chez un apprenant : aspects métalinguistiques et métadiscursifs, *Paroles en construction, Encrages*, n° 18/19, Publications de l'Université de Paris VIII, 135-152.
- MÜLLER, F.E. (1991). Avancer en reculant, la progression lente de la conversation exolingue, C. RUSSIER, H. STOFFEL & D. VERONIQUE, (éds) *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 67-74.
- ÆSCH-SERRA, C. (1991). Gestion interactive et complexification du discours, les séquences narratives en conversation exolingue, in C. RUSSIER et alii (eds). *Interactions en langue étrangère* : 21-32, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence
- PORQUIER, R. (1992). Construction de la référence spatiale dans l'interaction exolingue, in R. Bouchard et alii, *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Actes du VIIIe Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Grenoble LIDILEM, 1991, 164-176.
- PY, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction, in GAONAC'H dir. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Hachette, Paris, 81-88.
- ROBERTS C. ; E. DAVIES & T. JUPP (1992), *Language and discrimination. A study of Communication in Multi-ethnic Workplaces*, London, Longman
- ROBERTS C. & M. SIMONOT (1987), « This is my life »: how language acquisition is interactionally accomplished, R. ELLIS (ed), *Second Language Acquisition in context*, Prentice-Hall International, Englewood Cliffs, N.J., London.
- SCHEGLOFF, E. A. (1982). Discourse as an Interactional Achievement: some Uses of 'uh uh' and other things that Come between Sentences, in D. TANNEN (ed.): *Analyzing Discourse: Text and Talk*; Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1981, Washington
- SCHEGLOFF E. A. ; G. JEFFERSON & H. SACKS, (1977). The preference for self correction in the organization of repair in conversation, *Language* 53, 361-382.
- TARONE, E. (1983). Some thoughts on the notion of 'communication strategies', FÆRCH C. & G. KASPER (éds) *Stratégies in Interlanguage Communication*, London, Longman, 61-74.
- VASSEUR, M.T.(1987). La collaboration entre les partenaires dans les échanges entre interlocuteurs natifs et apprenants étrangers : formes, développement, varations, in H. BLANC, M. LE DOUARON & D. VERONIQUE (eds) *S'approprier une langue étrangère*, Didier Erudition, 32-43
- VASSEUR, M.T. (1990). Dialogue et acquisition des moyens d'expression de la temporalité, in *La Temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, G. BERNINI & A. GIACALONE-RAMAT (éds), Milano, Franco Angeli, 239-268.
- VASSEUR, M.T. (1990). La communication entre étrangers et autochtones : stratégies pour se comprendre, stratégies pour apprendre, F. FRANCOIS dir., *La Communication Inégale*, Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé, 239-260
- VASSEUR, M.T. (1990). Les manifestations de la conscience linguistique chez les adultes apprenant une langue étrangère en milieu social : Quel lien avec l'acquisition ?, *Table Ronde du Réseau Acquisition des langues*, Bielefeld.

VASSEUR, M.T. (1992) avec la collaboration de J. ARDITTY, Les activités réflexives en situation de communication exolingue, 4ème Colloque du Réseau Acquisition des Langues, Lyon-L'Arbresle.

VION, R.(1992). La communication verbale, Analyse des Interactions, Paris, Hachette, coll. Hachette Université-Communication.

VYGOSKI, L.S. (1934, trad.1985). Pensée et Langage, trad. française de F. SEVE, Paris, Editions Sociales.

NOTES

1. Je remercie R. Porquier, P. Bange et M. Mittner pour leurs réactions à une première version de ce texte. Les limites et les erreurs qui subsistent ne sont bien sûr imputables qu'à moi-même.
2. « a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared », ma traduction MTV Tarone E., 1983 : 65
3. « Meaning structures here would include both linguistic structures and sociolinguistic rule structures », *ibid.*
4. Conventions de transcription :
 [] indique une transcription phonétique,
 ... indique un passage en L1,
 +, ++, +++ indiquent des pauses de durée proportionnelle
 / indique une auto-interruption et \ une hétéro-interruption
5. Je reprends ici le terme proposé par Bruner avec la définition qu'il emprunte à Garvey (1974) : « échanges habituels qui fournissent un cadre pour l'interprétation concrète de l'intention de communication entre mère et enfant » (Bruner, 1983 : 271), tout en ayant conscience de la confusion, signalée par P. Bange, que cette définition peut engendrer entre la notion de format, orientée vers l'apprentissage, et les notions de schéma d'action / script / scénario qui renvoient à la structure de l'interaction en général.
6. Ce projet soutenu par la Fondation Européenne de la Science (1981-1987) est une recherche longitudinale et translinguistique qui a porté sur l'acquisition de la langue du pays d'accueil (allemand, anglais, français, néerlandais et suédois) par des apprenants (40) de six langues maternelles différentes. Six rapports (1988) font le point sur cette recherche. Les publications sont en cours.

RÉSUMÉS

Ce texte veut apporter un nouvel éclairage à la notion d'« apprentissage » en langue étrangère en précisant sa place entre interaction et acquisition. Dans cette perspective, il s'efforce de clarifier le rôle de l'étayage dans la mise en place de la compétence langagière en langue étrangère. En particulier, il propose, à partir de l'examen de données exolingues « naturelles » de considérer les formats, locaux ou globaux, constitués par les échanges étayants comme un travail intégré fourni solidairement par les partenaires. Dans ces échanges, on souligne que les formes plus ou moins dépendantes ou plus ou moins autonomes que prend la participation du non-natif à la construction collective sont révélatrices du choix que celui-ci fait du statut d'apprenant.

This paper attempts to throw a new light on the notion of « learning » by specifying its place in between interaction and acquisition. It centers its analysis on the « scaffolding » the expert partner gives (based on Bruner's analysis of child language). Examples from naturalistic data are used to show what the non-native does with scaffolding either locally or globally. Within this framework, the status of learner, which the non-native can choose to assume or not, is evidenced by different forms of interactional management and by a more or less autonomous relationship to language.

INDEX

Keywords : interaction, learner, learning, scaffolding

Mots-clés : apprenant, apprentissage, étayage, interaction

AUTEUR

MARIE-THÉRÈSE VASSEUR

GRAL-DIR [GdR 113] et U. René Descartes-Paris V